

Bremm, Nina

Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie

*PraxisForschungLehrer*innenBildung : PFLB : Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 3 (2021) 1, S. 54-70*



Quellenangabe/ Reference:

Bremm, Nina: Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie - In: PraxisForschungLehrer*innenBildung : PFLB : Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 3 (2021) 1, S. 54-70 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221865 - DOI: 10.25656/01:22186

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221865>

<https://doi.org/10.25656/01:22186>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie

Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie

Nina Bremm^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Zürich

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Zürich,
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Schweiz
nina.bremm@phzh.ch

Zusammenfassung: Bildungsbenachteiligung ist neben der Digitalisierung eines der großen Themen, die die wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurse rund um mögliche Folgen der Corona-Pandemie für Bildungsprozesse dominieren. Jedoch reicht die Beschäftigung mit struktureller Benachteiligung bislang kaum über Fragen der Ausstattung und der Ressourcenverteilung, etwa mit Blick auf ein herkunftsbedingt unterschiedliches Verfügen über digitale Infrastruktur und geeignete Räume für das Lernen zuhause, hinaus. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Strategien im Fernlernen Lehrpersonen an Schulen unterschiedlicher sozialräumlicher Lage in der Zeit der COVID-19-bedingten Schulschließungen in Bezug auf die Dimensionen „inhaltliche Standards“ und „Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung“ verfolgt haben. Die Ergebnisse deuten für benachteiligte Schulen im Vergleich zu privilegierten auf ein Senken des Anspruchsniveaus bei gleichzeitig stärkerer Betonung von Beziehungsaspekten hin. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund von Befunden zu gelingenden Lernprozessen an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen diskutiert.

Schlagwörter: COVID-19, Bildungsbenachteiligung, sozialräumlich benachteiligte Schulen, Beziehungen, Leistungsstandards



1 Einleitung

Bildungsbenachteiligung ist neben der Digitalisierung eines der großen Themen, die die wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurse rund um mögliche Folgen der Corona-Pandemie für Bildungsprozesse dominieren (vgl. Fickermann & Edelstein, 2020). Jedoch reicht die Beschäftigung mit struktureller Benachteiligung bislang kaum über Fragen der Ausstattung und der Ressourcenverteilung, etwa mit Blick auf ein herkunftsbedingt unterschiedliches Verfügen über digitale Infrastruktur und geeignete Räume für das Lernen zuhause, hinaus. Hier lassen sich zwei zentrale Argumentationslinien ausmachen. Zunächst – und im Diskurs dominant – wird (1) ein Schwerpunkt in einer als flächendeckend als mangelhaft antizipierten Ausstattung für das Fernlernen in benachteiligten Familien ins Feld gesehen. Zudem (2) wird vermutet, benachteiligte Eltern könnten oder wollten ihre Kinder nicht im gleichen Maße unterstützen, wie es in privilegierten Familien der Fall sei. Hier schließen sich Diskurse rund um die als mangelhaft antizipierten Fähigkeiten von benachteiligten Schüler*innen, eigenverantwortlich und in digitalen Settings zu lernen, an.

Bezogen auf die Infrastruktur für das Fernlernen liegen Daten vor, die auf Rückstände von einem bis neun Prozentpunkten bei benachteiligten Familien hinweisen (Verfügen über Laptop/PC für schulisches Arbeiten: 82 % vs. 91 %; Internetanschluss: 98 % vs. 99 %; einen ruhigen Platz zum Lernen: 90 % vs. 94 %). So liegt das Ausstattungsniveau der Familien im OECD-Vergleich insgesamt im oberen Drittel (vgl. Reimers & Schleicher, 2020), während das Gefälle der digitalen Kompetenzen zwischen privilegierten und benachteiligten Schüler*innen so groß ist wie in kaum einem anderen Land (vgl. Senkbeil, Drossel, Eickelmann & Vennemann, 2019). Über das Ausstattungsniveau der Familien lassen sich – trotz der zweifellos wichtigen Rolle des Zugangs zu benötigter Infrastruktur – Unterschiede in digitalen Kompetenzen zwischen privilegierten und benachteiligten Schüler*innen somit nicht vollständig erklären. Vielmehr scheint es Schulen an benachteiligten Standorten in Deutschland nicht gut zu gelingen, Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrer Herkunft auf das Lernen in einer sich immer stärker digitalisierenden Welt vorzubereiten. Dies gilt sowohl für digitale Kompetenzen als auch für die Fähigkeiten, selbstorganisiert und eigenverantwortlich zu lernen (vgl. z.B. Artelt, Naumann & Schneider, 2010). Mit Blick auf eine mögliche Elternunterstützung liegen bisher keine systematischen Untersuchungen vor. Obwohl im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs immer wieder herausgestellt wird, dass Kinder aus benachteiligten Familien weniger Unterstützung im Elternhaus erhielten, gibt es bislang keine belastbare Untersuchung, die herkunftsbedingt differente Unterstützungspraxen belegen könnte, etwa zur Hausaufgabenpraxis, die der derzeitigen häuslichen Lernsituation vielleicht am nächsten kommt (vgl. Bräu, 2017).

Interessant scheint ein Blick in die Schweiz, in der laut OECD-Daten von 2018 von einer Vollausstattung aller Familien mit digitaler Infrastruktur auszugehen ist (Reimers & Schleicher, 2020). Zeigen sich trotz einer solchen Vollausstattung Unterschiede in der Gestaltung der Fernlernphase zwischen Schulen mit privilegierter und benachteiligter Schüler*innenschaft? Und haben Schüler*innen unterschiedlicher sozialer Herkunft die Phase des Fernlernens ähnlich oder unterschiedlich erlebt? Hinweise zu möglichen Dimensionen differierender Praxen kann die Forschung zu Schulen in benachteiligten Lagen liefern, die abseits von der Beschäftigung mit der Allokation von Ressourcen in den letzten Jahren verstärkt Prozessmerkmale der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Bildungsinstitutionen in den Blick genommen hat (vgl. bspw. Bremm, Eiden, Neumann, Webs, van Ackeren & Holtappels, 2017; van Ackeren, Holtappels, Bremm & Hillebrand-Petri, 2021).

2 Mögliche Prozessdimensionen der Benachteiligung durch COVID-19¹

Abseits von familiären Ausstattungs- und Unterstützungsfragen und Kompetenzen von Schüler*innen für das Lernen konnten in der Forschung zur (Re-)Produktion von Ungleichheit in Bildungsinstitutionen psychosoziale Prozessfaktoren der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung als hochrelevante Erklärungsfaktoren in benachteiligten Schulen herausgearbeitet werden (vgl. Bremm, 2020a, 2020b; Drucks, Bremm, van Ackeren & Klein, 2019). Besonders Defizitorientierungen wurden in der Forschung als mitursächlich für die Erhöhung von Bildungsbenachteiligung herausgestellt. Als Defizitorientierungen werden in der Schul- und Unterrichtsforschung Einschätzungen von Lehrkräften bezeichnet, die schlechtere Leistungsentwicklungen von Schüler*innen bestimmter ethischer und/oder sozialer Gruppen nicht als Ergebnis strukturtheoretisch zu verortender gesellschaftlicher Auf- und Abwertungsdynamiken – und damit auch gesellschaftlicher Machtverhältnisse – verstehen (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2004), sondern einzig in kulturellen, ethnischen, genetischen Spezifika und antizipierten Lebensverhältnissen der sozialen Gruppen verorten, die sie jedoch nicht als sozial konstruiert, sondern als gegeben und unveränderbar wahrnehmen (Valencia, 2010). In der Folge werden das dialektische Passungsverhältnis zwischen Schule und Lebenswelt ignoriert und Möglichkeiten der Schule und der einzelnen Lehrkraft für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen systematisch unterschätzt (Gutiérrez, Morales & Martinez, 2009).

Valencia (2010) folgend wirken sich sogenannte Defizitorientierungen von Lehrkräften nicht nur negativ auf die schulischen Bildungswege von benachteiligten Schüler*innen aus, sondern auch auf das professionelle Handeln von Lehrpersonen. Lehrkräfte mit ausgeprägten Defizitperspektiven schreiben ihrem eigenen Handeln in Bezug auf das Vermitteln schulischer Inhalte wenig Wirkmächtigkeit zu, was wiederum Konsequenzen für die qualitätsvolle Ausgestaltung von Unterricht haben kann: Werden Gründe für schulisches Versagen vorrangig in Schüler*innen und ihren Familien verortet, so scheinen die Unterrichtsvorbereitung, eine strategische Schulentwicklung oder das Einlassen auf neue Technologien sinnlos. Erste qualitative Arbeiten deuten darauf hin, dass Defizitorientierungen vor allem in Schulen auftreten, in denen Selbstwirksamkeitserwartungen ebenfalls überdurchschnittlich niedriger und erlebte emotionale und zeitliche Überlastung der Lehrpersonen höher ausfallen (Bremm & Klein, 2017). Sie wirken hier als unbewusst ablaufende, aber oftmals durch gesellschaftliche Diskurse legitimierte Strategien der Verantwortungsdelegation und Externalisierung vor dem Hintergrund einer als Überforderung erlebten Gesamtsituation, verweisen jedoch nicht auf eine bewusste oder willentlich beabsichtigte Ungleichheitsproduktion durch Lehrpersonen (Drucks et. al., 2019).

Bezogen auf Entwicklungen im Umfeld von COVID-19 kann vermutet werden, dass Defizitorientierungen auch hier eine Rolle für die Ausgestaltung des Fernunterrichts in benachteiligten Schulen spielen können. Ausgehend von der – im medialen und politischen Diskurs prominenten und akzeptierten – These, dass die mangelnde technische Infrastruktur und das fehlende Unterstützungsverhalten sowie antizipierte Defizite von Schüler*innen in Bezug auf digitale Kompetenzen und eigenverantwortliches Lernen in benachteiligten Familien Distanzunterricht mindestens erschweren, wenn nicht unmöglich machen, scheint es plausibel, dass zumindest ein Teil der Lehrpersonen anspruchsvollen Unterricht auf Distanz gar nicht in Betracht gezogen hat. Eine solche Einschätzung kann mit systematisch differenten Praxen der Gestaltung des Fernunterrichts

¹ Die Ausführungen in Kapitel 2 orientieren sich inhaltlich an den Thesen aus Bremm & Racherbäumer (2020), denen im Rahmen dieses Textes durch Einbezug empirischer Daten weiter nachgegangen werden soll.

zwischen sozio-ökonomisch benachteiligten Kindern und anderen Schüler*innen einhergegangen sein. Während für privilegierte Kinder und Lehrpersonen in den Zeiten des Distanzunterrichts ein Dazulernen und eine gesteigerte Routine im Einsatz bspw. digitaler Formate erwartbar sind, würde dies für Schüler*innen in benachteiligten Schulen somit nicht gelten.

Einfluss auf die Ausgestaltung des Distanzunterrichts könnte ferner die Annahme gehabt haben, dass Familien und ihre Kinder in unterschiedlicher sozialer Lage auch unterschiedlich stark von Belastungen durch die Krise betroffen seien. Erfahrungsberichte und erste empirische Arbeiten deuten darauf hin, dass diese Einschätzungen zumindest bei einem Teil der Lehrpersonen zu einer (weiteren) Absenkung des Anspruchsniveaus geführt haben, um Kinder durch schulische Ansprüche nicht noch mehr zu belasten (Klein, Jesacher-Rössler, Bremm & Racherbäumer, im Review). Dies ist aus menschlicher Perspektive durchaus nachvollziehbar und als Entlastungsstrategie zugunsten der Schüler*innen zu werten. Es scheint jedoch vor dem Hintergrund eines immer stärker durch Outputmessung und Bildungsstandards geprägten Bildungssystems für die Lebenschancen von benachteiligten Kindern wenig zielführend, ein ohnehin geringes Anspruchsniveau in dieser Situation noch weiter zu senken. Daraus würden im Vergleich zu privilegierten Schüler*innen in den als relevant gesetzten Outputdimensionen noch größere Unterschiede entstehen. Denn wie bspw. die Forschung zu bildungssprachlichen Entlastungsstrategien zeigt, wird das Anspruchsniveau in (gerade den zentralen) Prüfungen zumeist nicht analog zu eingesetzten Entlastungsstrategien im Unterricht herabgesetzt (vgl. Riebling, 2013).

Zudem zeigt die Forschung zu effektiven Schulen in benachteiligten Lagen (wichtig: „effektiv“ heißt bezogen auf den normativ gesetzten und messbaren und gemessenen Output – und bedeutet nicht automatisch „gut“) eindeutig, dass es hohe Leistungserwartungen seitens der Lehrkräfte und ihr Zutrauen in die Lernfähigkeit von benachteiligten Schüler*innen sind, die sich als hochrelevant für deren Leistungsentwicklung erweisen. Empirisch zeigt sich in vielen Schulen jedoch – auch vor COVID-19 – das Gegenteil: Je stärker die Benachteiligung von Schüler*innen und ihren Familien sich darstellt, desto niedrigere Erwartungen und Zutrauen in sie zeigen die Lehrkräften – und das unabhängig von der tatsächlichen (durch Tests gemessenen) Leistungsfähigkeit der Schüler*innen (OECD, 2016). Hieraus kann ein Teufelskreis von „self-fulfilling prophecies“ entstehen, denn die niedrigen Leistungserwartungen hängen empirisch wiederum mit einer schwächeren Leistungsentwicklung sowie einer geringeren Motivation und geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler*innen zusammen (OECD, 2016). Dies liegt vermutlich auch an den eingesetzten Aufgabenformaten der Lehrer*innen, die vermeintlich auf eine Passung mit den antizipierten niedrigeren Schüler*innenfähigkeiten abzielen (vgl. ausführlich Bremm & Racherbäumer, 2020). Hinzu kommt der Befund, dass in Schulen in benachteiligten Lagen eine Betonung von Fragen des sozialen Lernens und der Beziehungspflege bei gleichzeitiger Absenkung des fachlichen und inhaltlichen Anspruchs beobachtet werden kann (Racherbäumer, 2017).

Die skizzierten Zusammenhänge sind für die Zeit des Fernlernens bisher nicht empirisch untersucht. Im Folgenden wird anhand eines Samples aus der Schweiz der Frage nachgegangen, ob sich systematische Unterschiede in der Gestaltung des Fernunterrichts zwischen Schulen in benachteiligten und in durchschnittlichen/privilegierten Lagen finden lassen. Vor dem Hintergrund einer anzunehmenden Vollausrüstung mit digitaler Infrastruktur in den Familien (s.o.) scheint der Blick in die Schweiz in Bezug auf die möglichen skizzierten Zusammenhänge vielversprechend, da die in Deutschland viel diskutierten Ausstattungsfragen hier in den Hintergrund rücken und Gestaltungsmerkmale, die in den Einflussbereich der pädagogisch Handelnden fallen, stärker in den Blick geraten. Untersucht werden soll, ob sich die beschriebenen Dynamiken (niedriges inhaltliches Anspruchsniveau/starke Adressierung der Beziehungsebene) während Corona systematisch zwischen Schulen unterschiedlicher sozialer Lage unterscheiden. Auf dieser

Basis ist zu diskutieren, was dies bei der gegebenen und immer stärker werdenden Standardisierung und Outputfokussierung der Bildungssysteme für die Produktion und Verfestigung von Bildungsungleichheit bedeutet.

3 Studie

Die im Folgenden präsentierten Daten stammen aus einem Kooperationsprojekt der PH Zürich und des Schulamts der Stadt Zürich, das im Juni und Juli 2020 in den Schulen der Stadt Zürich durchgeführt wurde. In der Schweiz wurden alle allgemeinbildenden Schulen ab dem 13. März geschlossen und am 11. Mai im Halbklassenunterricht wieder geöffnet. Der Befragungszeitpunkt liegt demzufolge nach der Lockdown-bedingten Phase des Fernlernens und vor den Sommerferien, die am 13. Juli starteten. Im Rahmen der online-basierten Fragebogenstudie wurden alle Stadt-Zürcher Schulen angeschrieben (N=98) und um Teilnahme gebeten. Über die Schulleitungen wurden Links zu online-basierten Befragungen an das Kollegium (Lehrpersonen und sonstiges an der Schule tätiges pädagogisches Personal) und Eltern weitergeleitet. Die Fragebögen für Schüler*innen wurden – im Falle, dass eine Schule teilnahm – im Rahmen einer Unterrichtsstunde auf dem Tablet oder Handy ausgefüllt. Einbezogen wurden die Klassenstufen fünf bis neun. Die Teilnahme an der Studie stand allen Personengruppen frei.

4 Forschungsfragen

Ausgehend von den in Kapitel 2 ausgeführten theoretischen Überlegungen zu antizipierten Schwierigkeiten beim Fernlernen, zum fachlichen Anspruchsniveau und zu Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen werden die nachfolgenden Forschungsfragen bearbeitet. Zunächst soll (1) untersucht werden, ob sich bezogen auf die Bewältigung der Anforderungen für das Fernlernen systematische Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Lehrpersonen an benachteiligten und privilegierten Schulen finden lassen.

*Forschungsfrage 1: Schätzen Lehrpersonen die Fähigkeiten ihrer Schüler*innen, die Anforderungen des Fernlernens zu meistern, in Schulen unterschiedlicher sozialer Lage unterschiedlich ein?*

Daraufhin soll (2) untersucht werden, ob sich Unterschiede im Anspruchsniveau zwischen Schulen unterschiedlicher sozialer Lage finden lassen.

Forschungsfrage 2: Zeigen sich Unterschiede in Bezug auf das inhaltliche Anspruchsniveau zwischen Lehrpersonen an Schulen unterschiedlicher sozialer Lage?

Zuletzt wird (3) der Frage nachgegangen, ob Lehrpersonen in Schulen unterschiedlicher sozialer Lage die Beziehungsebene zu Schüler*innen in unterschiedlich starkem Maße adressiert haben.

Forschungsfrage 3: Zeigen sich Unterschiede in Bezug auf die Adressierung der Beziehungsebene durch Lehrpersonen an Schulen unterschiedlicher sozialer Lage?

5 Stichprobenbeschreibung

Die Auswertungen des vorliegenden Beitrags beziehen sich auf die Sub-Stichproben von Schulleitenden, Lehrpersonen und Schüler*innen. Aus 84 Schulen liegen insgesamt 98 Fragebögen von Schulleitenden vor. Dies erklärt sich daraus, dass die Zürcher Schulen häufig im Team von zwei Schulleitenden geführt werden; aus insgesamt 14 Schulen liegen zwei Fragebögen vor, bei 15 Schulen konnte kein Rücklauf auf der Ebene der Schulleitung erzielt werden. Das entspricht einer Rücklaufquote von 85,7 Prozent. Auf Seiten der Lehrpersonen liegen Daten von 937 Personen vor. Von der Analyse ausgeschlossen

wurden alle Schulen, bei denen für fünf und weniger Lehrpersonen Daten vorliegen. Somit ergibt sich eine Stichprobe von 844 Lehrpersonen an 71 Schulen; 13 Schulen mussten ausgeschlossen werden. Durchschnittlich haben pro einbezogener Schule 12,5 Lehrpersonen an der Befragung teilgenommen und die Daten übermittelt. Dies ist bei einer durchschnittlichen Kollegiumsgröße von 39 Lehrpersonen pro Schule² ein Rücklauf von 32 Prozent. Insgesamt liegen Datensätze von 4.593 Schüler*innen aus 76 Schulen vor. Das entspricht einem Rücklauf von 36 Prozent.

Insgesamt ist der Rücklauf als ausgezeichnet (Schulleitungen) bis niedrig (Schüler*innen) zu bewerten. Dies ist aufgrund der angespannten Lage und des hohen Zeitaufwands, den alle Beteiligten für das Meistern der Krisensituation aufbringen mussten – und sicherlich auch durch den Halbklassenunterricht zur Untersuchungszeit (besonders bezogen auf Schüler*innen) –, zu erklären. Der hohe Rücklauf der Schulleitenden scheint jedoch dafür zu sprechen, dass die Möglichkeit, sich im Rahmen der durchgeführten Befragung zu den Herausforderungen und Chancen der Coronakrise äußern zu können, durchaus gewürdigt wurde.

Um Angaben zur Zusammensetzung der Schüler*innenschaft in die Berechnungen einfließen lassen zu können, werden aufgrund des geringen Rücklaufs bei den Schüler*innen selbst Daten der Schulleitungsbefragung herangezogen. Dies hat den Nachteil, dass die Daten auf Schulebene aggregiert sind und dass somit keine Individualdaten der Schüler*innen einbezogen werden, sondern Einschätzungen der sozialen Zusammensetzung der Schule, die sie besuchen, durch die Schulleitungen und nicht die Schüler*innen selbst. Dazu wurden die Schulleitenden gebeten einzuschätzen, ob sie die Lage der Schule und die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft als „schwierig“, „durchschnittlich“ oder „begünstigt“ bewerten.³ Wie in Tabelle 1 auf der folgenden Seite ersichtlich, schätzen 32 Schulleitungen (32,7 %) die Lage als schwierig, 49 (50 %) als durchschnittlich und 17 (17,3 %) als begünstigt ein. Bezogen auf die Lehrer*innenschaft zeigt sich folgendes Bild: 260 Lehrpersonen (29,4 %) arbeiten an einer Schule, die durch die Schulleitung als in schwierigen Rahmenbedingungen befindlich beschrieben wird, 432 (48,9 %) in durchschnittlicher und 142 (16,1 %) in privilegierter Lage.⁴ Die Zusammensetzung der Lehrpersonenstichprobe stellt sich also trotz geringeren Rücklaufs mit Blick auf die soziale Lage der Schüler*innenschaft sehr ähnlich dar; systematische Verzerrungen⁵ sind hier nicht zu erkennen. Bei den Schüler*innen zeigt sich eine ganz ähnliche Verteilung: 1.403 (30,5 %) der Schüler*innen, von denen Angaben vorliegen, besuchen eine Schule in schwierigen Rahmenbedingungen, 2.140 (46,6 %) in durchschnittlichen und 766 (16,7 %) in privilegierten Schulen. Für 284 (6,2 %) der Schüler*innen liegen keine Angaben aus den Schulleitungsfragebögen vor; diese werden aus der Auswertung ebenfalls ausgeschlossen. Aufgrund der insgesamt großen Stichprobengröße und da es keine systematischen Verzerrungseffekte in der Substichproben hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung gibt, die die zentrale Analysedimension dieses Beitrags darstellt, können alle Stichproben (Schulleitung, Lehrpersonen und Schüler*innen) in die Auswertung einbezogen werden.

² Die Angaben zur Kollegiumsgröße stammen aus dem im Rahmen der Befragung eingesetzten Schulleitungsfragebogen.

³ Die Schulleitungsangaben wurden anhand der vorliegenden Schüler*innendaten plausibilisiert, und es zeigten sich die erwartbaren Verteilungen in Bezug auf das Bildungsniveau der Eltern, Buchbesitz und Familieneinkommen in den drei gebildeten Schulgruppen.

⁴ 50 Lehrpersonen (5,7 %) arbeiten an einer Schule, für die kein ausgefüllter Schulleitungsfragebogen eingegangen ist. Somit gibt es für diese Lehrpersonen keine Angabe. Sie werden von den Auswertungen dieses Beitrags daher ausgeschlossen.

⁵ So hätte erwartet werden können, dass Lehrpersonen, die an benachteiligten Schulen arbeiten, die Umfrage aufgrund als größer erlebter Herausforderungen weniger häufig beantworten. Dies findet sich in den Daten jedoch nicht wieder.

Tabelle 1: Datenrücklauf

<i>Schulleitende</i>	<i>Lehrpersonen</i>	<i>Schüler*innen</i>
N = 84 Schulen	N = 844 LP	N = 4.593 SuS
Rücklauf= 85,7 %	Rücklauf= 32 %	Rücklauf= 12,3 %
Schulsituation:	Schulsituation:	Schulsituation:
32 (32,7 %) schwierig	260 (29,4 %) schwierig	1.403 (30,5 %) schwierig
49 (50 %) durchschnittlich	432 (48,9 %) durchschnittlich	2.140 (46,6 %) durchschnittlich
17 (17,3 %) begünstigt	142 (16,1 %) begünstigt	766 (16,7 %) begünstigt

Aufgrund des Forschungsinteresses, Orientierungen und Praxen, die spezifisch für benachteiligte Schulen sind, herausarbeiten zu wollen, werden für die folgenden Analysen die Antwortkategorien „durchschnittliche Schule“ und „privilegierte Schule“ zusammengefasst und der Kategorie „benachteiligte Schule“ gegenübergestellt.

6 Ergebnisse

Der ersten Forschungsfrage (*Schätzen Lehrpersonen die Fähigkeiten ihrer Schüler*innen, die Anforderungen des Fernlernens zu meistern, in Schulen unterschiedlicher sozialer Lage unterschiedlich ein?*) wird mit Daten der Lehrpersonenbefragung nachgegangen. Hierzu wurde eine Skala „Bewältigen der Fernlernanforderungen“ bestehend aus vier Items gebildet. Die Skala ist mit ihren Kennwerten und einem Beispielitem in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Kennwerte Skala „Zutrauen in Bewältigen der Fernlernanforderungen“

<i>Skala/Item</i>	<i>Befragten-gruppe</i>	<i>Beispielitem (Itemanzahl)</i>	<i>Antwort-format</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>
Bewältigen der Fernlernanforderungen	LP	Unsere Schüler*innen hatten große Probleme, selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten. (3)	(1) stimme nicht zu (5) stimme zu	935	2,99	0,84	0,766

In die Skalenberechnung konnten Daten von 935 Lehrpersonen einbezogen werden. Die innere Skalenkonsistenz liegt mit $\alpha = 0,766$ in einem akzeptablen Bereich. In die t-Tests zum Mittelwertvergleich zwischen benachteiligten und durchschnittlichen/privilegierten Schulen konnten Angaben von 838 Lehrpersonen einbezogen werden.

Vergleicht man nun die Skalenmittelwerte zwischen Schulen in benachteiligten und durchschnittlichen/privilegierten Lagen, zeigen sich hochsignifikante Unterschiede. Wie in Abbildung 1 auf der folgenden Seite zu sehen, antizipieren Lehrpersonen, die an benachteiligten Schulen arbeiten, signifikant größere Probleme ihrer Schüler*innen in der Fernlernphase. Die Daten deuten also darauf hin, dass es – je nach sozialer Lage der Schule – eine grundsätzlich differierende Einschätzung der Schwierigkeit der Situation, die Schüler*innen im Fernlernen zu bewältigen haben, gibt. Lehrpersonen an benachteiligten Schulen schätzen die Schwierigkeiten ihrer Schüler*innen mit dem Fernlernen signifikant höher ein.

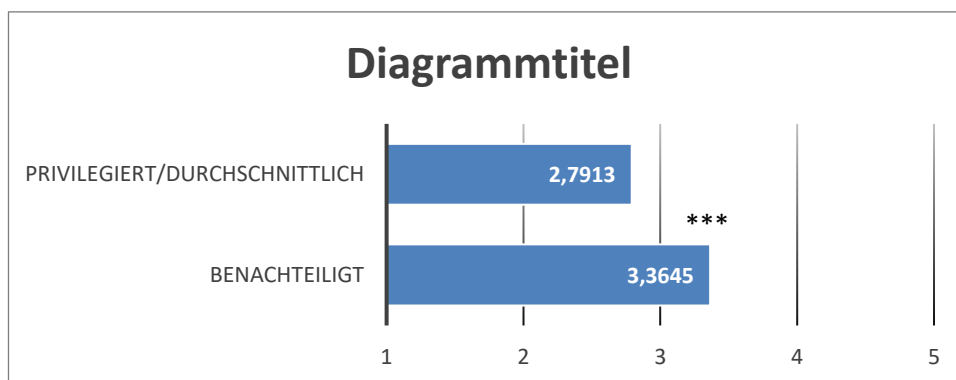


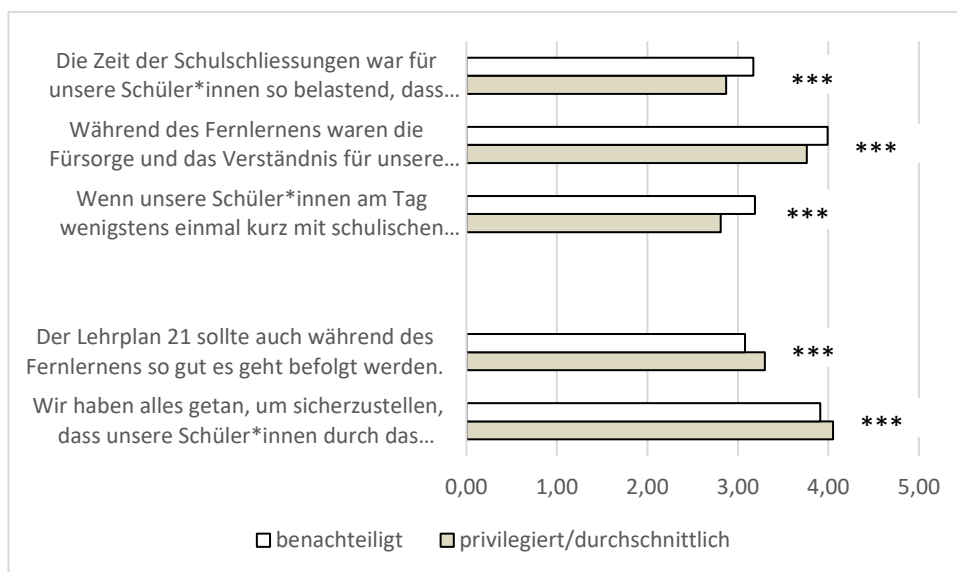
Abbildung 1: Bewältigung der Fernlernanforderungen aus Perspektive der Lehrpersonen nach sozialer Lage der Schule; Forschungsfrage 1

Zeigen sich nun auch je nach Lage der Schule differierende Orientierungen und Strategien, die Lehrpersonen zur Bewältigung des ungewohnten Settings und der antizipierten Unterschiede in der Herausforderung heranziehen? Um dieser Frage nachzugehen (*Forschungsfrage 2: Zeigen sich Unterschiede in Bezug auf das inhaltliche Anspruchsniveau zwischen Lehrpersonen an Schulen unterschiedlicher sozialer Lage?*), werden fünf Einzelitems genutzt, die Orientierungen von Lehrpersonen während der Schulschließungen und die Einschätzung ihrer Praxis möglichst differenziert und konkret beschreiben. Folgende Items werden herangezogen:

Tabelle 3: Items und Kennzahlen Forschungsfrage 2 (Lehrpersonen)

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?				
Item	Antwortformat	M	SD	n
Wenn unsere Schüler*innen am Tag wenigstens einmal kurz mit schulischen Inhalten in Berührung gekommen sind, haben wir während des Fernlernens schon viel erreicht.	1 = stimme überhaupt nicht zu 5 = stimme voll zu	2,95	1,32	863
Während des Fernlernens waren die Fürsorge und das Verständnis für unsere Schüler*innen wichtiger als das Erreichen von Lernzielen.	1 = stimme überhaupt nicht zu 5 = stimme voll zu	2,81	1,24	876
Die Zeit der Schulschließungen war für unsere Schüler*innen so belastend, dass wir unsere Ansprüche herunterschrauben, um sie nicht noch zusätzlich zu belasten.	1 = stimme überhaupt nicht zu 5 = stimme voll zu	2,93	1,17	852
Der Lehrplan 21 sollte auch während des Fernlernens so gut es geht befolgt werden.	1 = stimme überhaupt nicht zu 5 = stimme voll zu	3,21	1,11	845
Wir haben alles getan, um sicherzustellen, dass unsere Schüler*innen durch das Fernlernen nicht in ihren Leistungen zurückfallen.	1 = stimme überhaupt nicht zu 5 = stimme voll zu	3,99	0,92	851

Die ersten drei Items deuten auf eine Verringerung des inhaltlichen Anspruchsniveaus hin, wohingegen die beiden letzten Items eine Orientierung der befragten Lehrpersonen indizieren, auch während der Schulschließungen am inhaltlichen Anspruch festzuhalten.



Anmerkung: Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$.

Abbildung 2: Ergebnisse der T-Tests auf Mittelwertdifferenzen Forschungsfrage 2

In Abbildung 2 sind die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche und T-Tests im Vergleich von Lehrpersonen an privilegierten/durchschnittlichen und benachteiligten Schulen mit den dazugehörigen Signifikanzen dargestellt. Bei allen Items gibt es hochsignifikante Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen. Bezogen auf die Variablen, die eine Orientierung in Richtung Absenkung des inhaltlichen Anspruchsniveaus indizieren, stimmen Lehrpersonen aus benachteiligten Schulen im Mittel stärker zu; die beiden Items hingegen, die darauf hindeuten, dass der inhaltliche Anspruch aus Sicht der Lehrpersonen gewahrt werden sollte, finden bei Lehrpersonen aus Schulen mit durchschnittlicher und privilegierter Lage mehr Zustimmung.

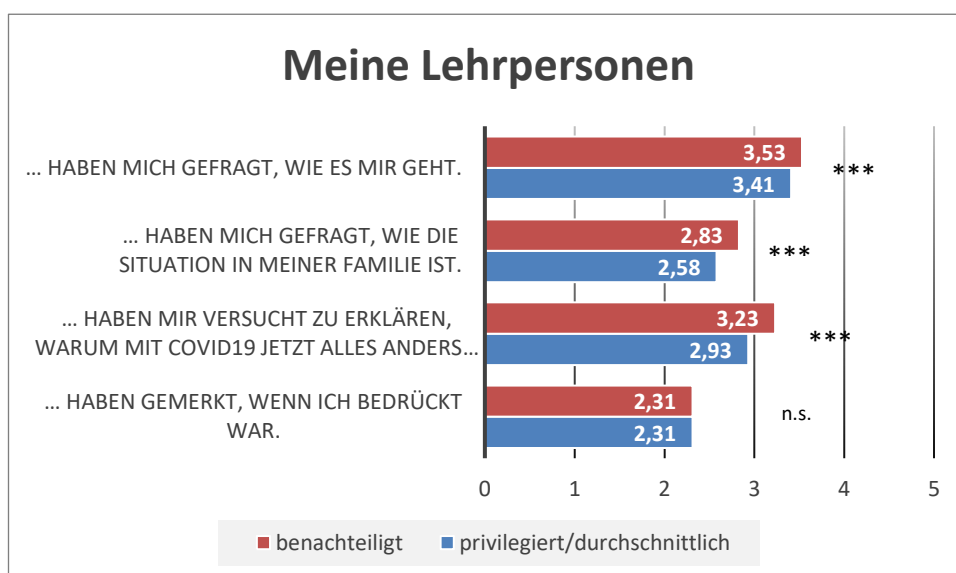
Bezogen auf die zweite Forschungsfrage deuten die Daten somit auf differierende Dynamiken bezogen auf Veränderungen des inhaltlichen Anspruchsniveaus in der Fernlernphase zwischen Schulen unterschiedlicher sozialer Lage hin. In benachteiligten Lagen ist, wie auch schon in früheren Studien zu Schulen in benachteiligten Lagen vor Corona (vgl. Kap. 2), nun auch während der Phase des Fernlernens die Tendenz einer Absenkung des inhaltlichen Anspruchsniveaus zu beobachten, wohingegen in durchschnittlichen und privilegierten Schulen stärker daran festgehalten wird, inhaltliche Standards zu sichern.

Die dritte Forschungsfrage (*Zeigen sich Unterschiede in Bezug auf die Adressierung der Beziehungsebene durch Lehrpersonen an Schulen unterschiedlicher sozialer Lage?*) wird aus der Perspektive der Schüler*innen untersucht. Auch hier werden Einzelitems herangezogen, die die von den Schüler*innen gemachten Angaben zu ihren Erfahrungen während des Fernlernens möglichst greifbar abbilden. In Tabelle 4 auf der folgenden Seite sind die jeweiligen Items mit den dazugehörigen Kennzahlen dargestellt.

Tabelle 4: Items und Kennzahlen Forschungsfrage 3 (Schüler*innen)

Meine Lehrpersonen ...				
Item	Antwortformat	M	SD	n
... haben mich gefragt, wie es mir geht.	1 = nie 5 = sehr häufig	3,47	1,23	4394
... haben mich gefragt, wie die Situation in meiner Familie ist.	1 = nie 5 = sehr häufig	2,68	1,37	4351
... haben mir versucht zu erklären, warum mit COVID-19 jetzt alles anders ist.	1 = nie 5 = sehr häufig	3,05	1,37	4341
... haben gemerkt, wenn ich bedrückt war.	1 = nie 5 = sehr häufig	2,33	1,34	4204

Während die ersten beiden Items darauf abzielen, das Nachfragen nach dem Befinden der Schüler*innen durch die Lehrperson zu beschreiben, geht es beim dritten Item darum, ob Lehrpersonen versucht haben, Schüler*innen die herausfordernde Situation durch COVID-19 zu erklären. Das vierte Item beschreibt die von den Schüler*innen erlebte Empathie der Lehrpersonen bezogen auf ihre emotionale Lage.



Anmerkung: Signifikanz-Niveaus: $p < .05 = *$; $p < .01 = **$; $p < .001 = ***$.

Abbildung 3: Ergebnisse der T-Tests auf Mittelwertdifferenzen Forschungsfrage 3

In Abbildung 3 sind die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche (T-Tests) im Vergleich von Schüler*innen an privilegierten/durchschnittlichen und benachteiligten Schulen dargestellt. Bezogen auf die ersten drei Items deuten die Ergebnisse auf Differenzen in den Wahrnehmungen der befragten Schüler*innen in Schulen unterschiedlicher sozialer Lage hin. Sowohl mit Blick auf das Nachfragen bzgl. der eigenen und der familiären Situation als auch mit Blick auf das Erklären der Veränderungen durch COVID-19 geben die Schüler*innen in benachteiligten Schulen verstärkt an, Bemühungen bei ihren Lehrpersonen bemerkt zu haben. Die Differenzen zwischen Schüler*innen an benachteiligten und privilegierten Schulen sind für die ersten drei Items hochsignifikant. Anders sieht es bezogen auf das vierte Item aus. Bei der Frage, ob Lehrpersonen aus Schüler*innensicht bemerkt hätten, wenn ihre Schüler*innen bedrückt waren, zeigen sich keine Unterschiede zwischen privilegierten/durchschnittlichen und benachteiligten Schulen.

7 Diskussion

Insgesamt deuten die Daten bezogen auf die untersuchten Forschungsfragen darauf hin, dass die bereits in früheren Studien beobachteten Dynamiken der verstärkten Adressierung der Beziehungsebene bei gleichzeitiger Senkung des inhaltlichen und fachlichen Anspruchsniveaus in benachteiligten Schulen (vgl. Kap. 2) auch in der Zeit des Fernlernens durch Corona eine Rolle gespielt haben. Inwieweit dies ggf. zu einer Vergrößerung der Ungleichheitsschere bezogen auf Schulleistungen zwischen Schulen in unterschiedlichen sozialen Lagen geführt hat, lässt sich mit den einbezogenen Daten nicht klären. Einen Hinweis kann jedoch die Einschätzung der befragten Lehrpersonen bezüglich dieser Frage geben. Bezogen auf die Frage „Die Schüler*innen haben weniger gelernt, als sie normalerweise in der Schule gelernt hätten“ zeigt sich in weitergehenden Analysen eine signifikant höhere Zustimmung von Lehrpersonen, die an einer benachteiligten Schule unterrichten ($\bar{X} = 3,17$; $\bar{X} = 3,58$, $p < 0,01$). Bezogen auf die Befürchtung, Leistungsungleichheiten könnten sich während der Pandemie vergrößern, deuten die präsentierten Befunde somit in eine besorgniserregende Richtung.

Anscheinend tendieren Lehrpersonen an benachteiligten Schulen zunächst dazu, die Herausforderungen des Fernlernens für benachteiligte Schüler*innen als schwieriger zu bewerten als in anderen Schulen. Zudem orientieren sie sich häufiger an einem Absenken des inhaltlichen Anspruchs, während Lehrpersonen in privilegierten Schulen signifikant stärker an der Wahrung von inhaltlichen und fachlichen Standards – auch in der Krisensituation – festhalten. Lehrpersonen aus benachteiligten Schulen besprechen das emotionale Befinden ihrer Schüler*innen hingegen häufiger mit ihnen; hier deutet sich eine bereits in früheren Studien beobachtete Fokussierung der Beziehungsebene bei gleichzeitiger Reduzierung der Leistungsansprüche an benachteiligten Schulen (vgl. bspw. Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004) an.

Vertiefende Analysen der vorliegenden Daten, auf die hier aus Platzgründen nur verwiesen werden kann, deuten darauf hin, dass Schüler*innen, die in benachteiligten Familien leben, stärker von Sorgen um ihr schulisches Fortkommen, aber auch um ihre Existenz und die Gesundheit ihrer Familie in der Krise betroffen zu sein scheinen. Die Daten zeigen, dass Schüler*innen an benachteiligten Schulen darüber berichten, signifikant stärker emotional unter Sorgen um ihre schulische Entwicklung, Armut und darum, dass jemand aus der Familie an COVID-19 erkranken könnte, zu leiden. Die Betonung der emotionalen Dimension und das Kümern der Lehrpersonen scheinen gerade für Schüler*innen in benachteiligten Lagen somit besonders wichtig zu sein; die grundlegende Orientierung an einer inhaltlichen Entlastung – gerade in der Krise – erscheint somit durchaus als berechtigt und relevant.

Analog wurde international mit Blick auf den Umgang mit Corona in Bezug auf Bildungsbenachteiligung vielfach argumentiert, dass Lehrpersonen in Zeiten der Corona-bedingten Unsicherheit und Krisensituation gerade in benachteiligten Lagen priorisiert die Beziehungsebene und das „well-being“ und weniger die Leistungsdimension in den Vordergrund stellen sollten, um den Bedürfnissen von Kindern gerecht zu werden (vgl. bspw. Hargreaves, 2020).

Welche Folgen kann eine solche Entlastung jedoch für institutionalisierte Bildungswege von benachteiligten Kindern haben, die auch in den deutschsprachigen Ländern in immer stärker standardisierten und outputorientierten Bildungssystemen stattfinden? Und was kann das für Ungleichheiten bedeuten, die systematisch in diesen Bildungssystemen (re-)produziert werden?

Hier besteht zunächst die Gefahr massiver unintendierter Handlungsfolgen: Lehrpersonen gehen auf die emotionalen Bedürfnisse und die auch empirisch nachzuzeichnenden größeren Sorgen und antizipierten Schwierigkeiten benachteiligter Schüler*innen ein, konzentrieren sich auf ihr Wohlbefinden und senken ihre Standards. So kann eine

Situation entstehen, in der sich die Bildungsrealitäten zwischen privilegierten und benachteiligten Familien sowohl in den Familien als auch im schulischen Angebot substantiell unterscheiden. Während für privilegierte Kinder sowohl größere Potenziale zur Unterstützung in der Familie als auch eine stärkere Fokussierung schulischer Inhalte und der Wahrung der inhaltlichen Standards zu erwarten sind, könnten benachteiligte Schüler*innen eine Situation erleben, in der sowohl familiäres Umfeld als auch Schule und Lehrpersonen das inhaltliche und fachliche Lernen⁶ ggf. weniger stark fördern. Wenn gleichzeitig aber nun die Standards in Curricula und Prüfungen – gerade, aber nicht ausschließlich, in standardisierten Prüfungen und Abschlussprüfungen – nicht abgesenkt werden, können die Bildungswege von benachteiligten Schüler*innen verstärkt darunter leiden.

Betont werden muss, dass sich die Logik von sich potenziell verstärkenden Bildungsbenachteiligungen durch das Herabsenken von fachlichen Standards innerhalb eines – auch in Deutschland – sich immer stärker auf (fachliche) Leistung in Form von messbaren Kompetenzen verengenden Verständnisses von Bildung voll entfaltet. Innerhalb eines Systems, in dem „time on task“ und standardisierte Outputmessung das definieren, was als (1) unter Bildung verstanden wird und was (2) in Form von Zertifikaten über Lebenschancen von Kindern bestimmt, bergen die Investition in Beziehungen und der Blick auf das Wohlbefinden und die emotionale Sicherheit von Kindern und Erwachsenen in der Schule die Gefahr, als Zeitverschwendung wahrgenommen zu werden.

Die Studienlage spricht hier jedoch eine andere Sprache: Erfolgreiche Schulen in benachteiligten Lagen leben eine Kultur der Anerkennung, in der positive Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen – aber auch zwischen den Erwachsenen – Gelingensbedingung für erfolgreiches Lernen *und* Zieldimensionen des Miteinanders in der Schule sind (vgl. bspw. Klein & Bremm, 2019). Diese Schulen schaffen es also einerseits, über die Beziehungsdimension Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken, Fähigkeiten und Potenziale in ihnen zu sehen und sie für das Lernen zu begeistern (vgl. bspw. Sabol & Pianta, 2012). Andererseits erkennen sie Beziehungsarbeit und den Aufbau von sozialen Kompetenzen als Zieldimension von schulischen Bildungsprozessen an und nicht nur als Vehikel, das beim Aufbau von Kernkompetenzen hilft (vgl. bspw. Drucks, Osipov & Quenzel, 2010). Durch die Berücksichtigung der Beziehungsebene scheint jedoch auch das Lernen besser zu gelingen, wie Arbeiten zu Tiefenstrukturen des Unterrichts zeigen (bspw. Kunter & Ewald, 2016).

Wie kann der Befund also eingeordnet werden?

Im Sinne der Standardwahrung und Outputorientierung müsste dafür geworben werden, inhaltliche Ansprüche hochzuhalten, auch wenn dies auf Kosten der Beziehungsebene ginge. Allerdings zeigen die diskutierten empirischen Befunde, dass gerade benachteiligte Schüler*innen mehr Ängste und Sorgen in der Krise haben, und viele Studien belegen die Wichtigkeit von Beziehungen für das Leben und Lernen vor allem in benachteiligten Schulen. Andererseits besteht für benachteiligte Kinder die Gefahr des „Abgehängt-Werdens“ in Bezug auf messbare Leistungen, wenn Standards nur in diesen Schulen dauerhaft gesenkt und Prüfungsformate nicht entsprechend angepasst werden.

Hier scheint ein Spannungsfeld auf, in dem sich Lernpersonen befinden und dem sie auf unterschiedliche Weise begegnen können. So deuten erste qualitative Arbeiten auf drei Muster hin (vgl. Racherbäumer, 2017):

Der Typ *Fürsorge* sieht die Grundbedürfnisse nach Bindung, Orientierung und Kontrolle bei den Schüler*innen verletzt, da die Erziehungsberechtigten nicht verlässlich erscheinen. Die Lehrkräfte dieses Typus erleben die familialen Verhältnisse als hoch belastend, was sich in der konkreten Auseinandersetzung mit den Schüler*innen in mitleidvoller, mütterlicher Hinwendung äußert. Vor diesem Hintergrund nehmen die Lehr-

⁶ Dies ist zwar anzunehmen; belastbare Studien bspw. zur Hausaufgabenunterstützung in Familien unterschiedlicher sozialer Lagen stehen jedoch bis heute noch aus (Bräu, 2017).

kräfte die Funktion einer festen Bezugsperson ein und versuchen, vermeintlich elterliches Fehlverhalten (zumeist in Bezug auf eine antizipierte fehlende elterliche Unterstützung bis hin zu Vernachlässigung und Gewaltvermutungen) zu kompensieren. Die Eltern werden gegenüber den Schüler*innen oftmals offen abgewertet. Um elterliche Pflichten zu übernehmen, werden schulische Zielperspektiven oftmals so verändert, dass inhaltliche Ansprüche gesenkt werden und das Lernen völlig in den Hintergrund tritt. Kritisch zu hinterfragen ist, welchen Einfluss solch niedrige Lern- und Leistungserwartungen der Lehrkräfte auf das Selbstwertgefühl, die Selbstwirksamkeit (vgl. Racherbäumer, 2017) und Bildungsprozesse der Schüler*innen haben. Zudem ist zu hinterfragen, inwieweit die Übernahme einer Elternrolle gerade vor dem Hintergrund der Nähe-Distanz-Antinomie ein einzuhaltendes Versprechen ist. So kann gerade in den höheren Jahrgängen ein Wechsel von der Elternrolle in die von „Polizist*innen“ nachgezeichnet werden, in der die Fokussierung der Beziehungsebene in eine Überbetonung von Kontrolle und Disziplinierung übergeht, während die fachlichen Ansprüche und das Lernen weiterhin im Hintergrund bleiben (vgl. Bremm, 2020).

Der Typ *Distinktion* problematisiert ebenfalls die häusliche Situation und markiert die belastenden familialen Lebensumstände als ursächlich für die schulischen Probleme. So stehen die wahrgenommenen stark begrenzten Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich der Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler*innen angesichts der scheinbar mangelnden elterlichen Unterstützung bzw. erzieherischen Kompetenzen und der fehlenden Begabung der Schüler*innen im Vordergrund. Kennzeichnend für diesen Typus sind Distinktionen, die die Gruppe sozial benachteiligter Schüler*innen und Eltern abwerten und als nicht passend zum schulischen Setting beschreiben. Insgesamt zeichnet sich dieser Typus dadurch aus, dass er keine Strategien im Umgang mit und zur Förderung von sozial benachteiligten Schüler*innen entwickelt und praktiziert und auch keine Bewegungen mit Blick auf das Bemühen um eine positive Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung genannt werden (Racherbäumer, 2017). In Schulen dieses Typs findet man in der Folge oftmals ein Scheitern auf allen Ebenen vor.

Der Typ *Anerkennung* zeichnet sich durch eine grundlegend wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung gegenüber Schüler*innen und Eltern aus. Dieser Typus nimmt zwar Passungsprobleme wahr, verortet aber im Gegensatz zu dem zweiten Typus die notwendigen Anstrengungen auf Seiten der Lehrkräfte. Die Gestaltung einer positiven Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung bildet aus Sicht der Lehrkräfte die Basis von Schule und Unterricht. Ziel ist, die Entwicklung der Schüler*innen im Rahmen eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses zu befördern und bestmögliche Bedingungen für schulisches Lernen zu schaffen (Racherbäumer, 2017). Im Gegensatz zu dem ersten und zweiten Typus werden die Bemühungen der Eltern grundsätzlich anerkannt und nicht im Vorfeld verurteilt. Dieser Typus zeigt eine Fokussierung auf tragfähige Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen bei gleichzeitiger Förderung der Bildungsprozesse. Theoretisch und empirisch scheint dies also kein Widerspruch zu sein.

Die sich in den Daten des Beitrags abzeichnende Strategie der Anspruchssenkung bei Fokussierung der Beziehungsebene deutet am ehesten auf den – nicht unproblematischen – Typ *Fürsorge* hin. Dieser Trend zeigt sich im Übrigen auch in den dominierenden gesellschaftlichen Diskursen um ein als mangelhaft antizipiertes Unterstützungsverhalten in benachteiligten Familien und deren fehlende Ausstattung für das Lernen während der Schulschließungen oder ein Ansteigen häuslicher Gewalt in benachteiligten Familien (vgl. Bremm & Racherbäumer 2020). Dieser ersten Einordnung kann jedoch nur durch differenzierte qualitative Betrachtungen weiter nachgegangen werden; mit den hier präsentierten quantitativen Betrachtungen ist dies nicht möglich.

Ein ähnliches Spannungsfeld zeichnet sich auch mit Blick auf die durch Lehrpersonen antizipierten Schwierigkeiten, die Schüler*innen in benachteiligten Schulen mit dem fachlichen und lernbezogenen Bewältigen der Fernlernsituation haben, ab. Studien zeigen, dass benachteiligte Kinder – gerade in Deutschland – tatsächlich durchschnittlich

geringere digitale Fähigkeiten haben (vgl. Senkbeil et al., 2019) und auch das eigenverantwortliche Lernen oftmals weniger gut erlernt haben (vgl. Artelt et al., 2010). Die Strategie von Lehrpersonen an benachteiligten Schulen, vermehrt fachlich zu entlasten, scheint also auch hier erst einmal plausibel.

Digitales und eigenverantwortliches Lernen ist in unserer heutigen Zeit jedoch – auch unabhängig von COVID-19 – substanziell für das erfolgreiche Meistern von schulischen Lernprozessen und wird immer wichtiger. Schulen scheinen es vor Corona nicht geschafft zu haben, herkunftsunabhängig ausreichend digitale Kompetenzen und Fähigkeiten des eigenständigen Lernens aufzubauen. Allein, dass dies in vielen anderen Ländern weit besser gelingt als den deutschsprachigen (vgl. Senkbeil et al., 2019), ist als Beleg dafür zu werten, dass es prinzipiell möglich ist, Fähigkeiten, die für das Bewältigen schulischer Anforderungen auch in der Zukunft wichtig sein werden, bei allen Kindern und somit herkunftsunabhängig aufzubauen. Intensive Bemühungen und gute Erfolge bspw. im Bereich der Förderung der Unterrichtssprache Deutsch und der Bildungssprache in den letzten Jahren zeigen zudem, dass systematische Investitionen in Aus- und Fortbildungen vor Lehrpersonen und eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung dabei helfen können, herkunftsbedingte Unterschiede zwischen Fähigkeiten von benachteiligten und privilegierten Kindern und Jugendlichen auszugleichen. Ansätze wie diese erscheinen vielversprechender als etwa eine reine Kompensation über Ressourcen, bspw. auf Basis eines Sozialindexes, die dann je nach Schule ganz unterschiedlich und häufig eben nicht strategisch für Lernprozesse benachteiligter Kinder und Jugendliche eingesetzt werden.

Erfolgreiche Schulen in benachteiligten Lagen kompensieren besser, arbeiten bspw. mit Scaffolding-Ansätzen, die benötigte Fähigkeiten für das Lernen (bspw. sprachliche, metakognitive, digitale Kompetenzen) systematisch aufbauen, einen breiten Bildungsbegriff für sich beanspruchen und eben nicht nur die Kernkompetenzen bespielen und neben dem fachlichen Inhalt auch überfachliche Fähigkeiten als Lerninhalt begreifen. Sie schaffen es zudem, Ressourcen der Schüler*innen abzuholen, ihre Lebenswelt (bspw. Video Gaming; vgl. hierzu auch Tulowitzki, Bremm, Brown & Krammer, 2019) einzubeziehen und für Lernprozesse nutzbar zu machen. Und solche Schulen reflektieren ihre eventuell ungleichheitsverstärkenden Erwartungen und Anforderungen und mögliche Defizitperspektiven. Solche ungleichheitsabbauenden Unterschiede in schulischen Praxen gelangen erst langsam in den Diskurs, der weithin stark davon bestimmt wird, dass benachteiligte Familien ihre Kinder nicht unterstützen könnten oder wollten und sie deswegen in der Schule oder während des Fernlernens nicht mitkommen.

Die dargestellten Befunde verweisen auf Prozesse der Reproduktion sozialer Ungleichheit die eben gerade *innerhalb* der Bildungsinstitutionen stattfinden. Im bildungsöffentlichen Diskurs werden hingegen (angebliche) Rückstände bezogen auf die häusliche Lernsituation benachteiligter Schüler*innen in den Fokus gerückt, und es wird darum geworben, insbesondere diese Schüler*innen nicht zu überlasten. Hier entsteht das Risiko, dass eine schlechtere Leistungsentwicklung von sozial benachteiligten Schüler*innen während des „Fernunterrichts“ im Nachgang wiederum ausschließlich individuell und bezogen auf familiäre Ausstattungsmängel und defizitäre Unterstützungspraktiken erklärt wird. Systematisch differenzierende Orientierungen und Praxen in Schulen unterschiedlicher Lage, wie sie im vorliegenden Beitrag beschrieben wurden, und ihr Anteil an der Produktion von Ungleichheit in Zeiten der Pandemie treten hingegen in den Hintergrund bzw. werden bislang kaum diskutiert. Dies verschleiert Chancen auf positive Entwicklungen in Schulen, gerade auch für Lehrpersonen, deren Motivation und Wohlbefinden auch von Selbstwirksamkeitserfahrungen und Erfolgen in ihrer Rolle als Lehrperson und Lernbegleiter*in abhängt (vgl. bspw. Bremm, 2020a, 2020b).

Zukünftig werden Studien gebraucht, die Prozesse in Schulen genauer untersuchen und ungleichheitsverstärkende bzw. -reduzierende Orientierungen und Praxen und ihre

Wirkungen systematisch analysieren und ganz praktisch und anwendungsbezogen beschreibbar machen, so dass Schul- und Unterrichtsentwicklung davon profitieren können. Die Corona-Krisensituation, die Schulen und Lehrpersonen sehr gefordert hat, bietet hier vielfältige hochrelevante Ansatzpunkte: Lassen sich benachteiligte Schulen finden, deren Schüler*innen systematisch besser vom Fernunterricht profitieren konnten? Und was zeichnet diese Schulen aus? Welche Fähigkeiten haben sie gegebenenfalls schon vor Corona bei den Schüler*innen grundgelegt? Gibt es zwischen Schulen vielleicht systematische Unterschiede in digitalen Kompetenzen oder im eigenverantwortlichen Lernen, in metakognitiven Strategien oder in Bezug auf die Motivation von Schüler*innen? Und was zeichnet diese Schulen dann genau aus, wie arbeiten sie, wie beschreiben sie ihre Rolle und ihre Verantwortlichkeiten, welche Strategien nutzen sie, um Beziehung und Lernen Raum zu bieten? Erste Hinweise geben hier die präsentierten Befunde von Racherbäumer (2017), die jedoch gerade mit Blick auf die Folgen, die die identifizierten Typen des Umgangs mit benachteiligten Schüler*innen für ihre Bildungs- und Entwicklungsprozesse haben, weiter vertieft werden sollten.

Insgesamt scheinen Lehrpersonen in Schulen in benachteiligten Lagen hier vor besonderen und vielfachen Herausforderungen zu stehen, die auch vor dem Hintergrund der milieu- und schulspezifischen Spannungsfelder zu bearbeiten sind. Sie mit widersprüchlichen Anforderungen (Standards wahren/nicht überlasten/Beziehungen stärken etc.) allein zu lassen, wird Ungleichheits(re)produktion in Schulen wohl zusätzlich verstärken. Vielmehr braucht es Rahmenbedingungen für Schulen und Schulleitende, die dafür sorgen, dass eine individuelle Entscheidung einer Lehrperson für eine inhaltliche Entlastung auf mittel- und langfristige Sicht nicht zum Nachteil der Bildungswege von benachteiligten Kindern gerät. Hier können klare Vorgaben mit Blick auf Curricula und Prüfungen hilfreich sein.

Innerhalb der Schulen und zwischen den Lehrpersonen braucht es zudem dringend Räume für Diskurs, Verständigung, Reflexion und – ganz zentral – praktisches Ausprobieren. Und es braucht neben der unbestritten wichtigen und zumindest in Deutschland desaströs ausgebauten Infrastruktur für das (digitale) Lernen dringend Weiterbildungen, Trainings, Zeit und Raum für Kooperation und Ko-Konstruktion und eine auf den Abbau von Bildungsungleichheiten gerichtete gemeinschaftliche und systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die menschlich durchaus zunächst einmal plausible Strategie, fachliche und inhaltliche Ansprüche herabzusetzen, wird, wenn dies nicht durch systematische Strategien zum Abbau von Bildungsungleichheit auf der System- und Schulebene ergänzt wird, Bildungsungleichheiten innerhalb der Grenzen unseres immer stärker auf messbare Leistungen ausgerichteten Systems hingegen wohl eher vergrößern.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Holtappels, H.G., Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Artelt, C., Naumann, J., & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Münster: Waxmann.
- Bräu, K. (2017). Eltern und Schule am Beispiel von Hausaufgaben. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule* (S. 205–217). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_13
- Bremm, N. (2020a). *Deficit Thinking as Barrier to Improvement in Schools in Disadvantaged Areas*. Unveröffentlichtes Paper. ECER 2020, Glasgow, 30.04.2020.
- Bremm, N. (2020b). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks

- & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und Herausforderungen für die Schule* (S. 107–128). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I., & Holtappels, H.G. (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In V. Manitijs & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140–159). Münster: Waxmann.
- Bremm, N., & Klein, E.D. (2017). „No Excuses“? *Deficit Frameworks and Responsibility for Student Success in Schools Serving Disadvantaged Communities in Germany*. Unveröffentlichtes Paper. ECER, Kopenhagen, 27.08.2017.
- Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 202–215). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>
- Drucks, S., Bremm, N., van Ackeren, I., & Klein, E.D. (2019). Recognizing the Strengths of ‘Failing Schools’ – An Evidence-based Way to Sustainable Change? In C. Meyers & M. Darwin (Hrsg.), *School Turnaround in Secondary Schools. Possibilities, Complexities, & Sustainability* (S. 125–147). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Drucks, S., Osipov, I., & Quenzel, G. (2010). Anerkennungserfahrungen als Motivation zu lebenslangem Lernen: Einflüsse von Lehrern, Eltern und Peers auf die Lernmotivation Jugendlicher. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (5), 427–440.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (Hrsg.). (2020). *„Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie. Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (2), 124–145.
- Gutiérrez, K.D., Morales, P.Z., & Martinez, D.C. (2009). Re-mediating Literacy: Culture, Difference, and Learning for Students from Nondominant Communities. *Review of Research in Education*, 33 (1), 212–245. <https://doi.org/10.3102/0091732X08328267>
- Hargreaves, A. (2020). What’s Next for Schools after Coronavirus? Here Are 5 Big Issues and Opportunities. Interview. *The Conversation*. Zugriff am 22.08.2020. Verfügbar unter: <https://theconversation.com/whats-next-for-schools-after-coronavirus-here-are-5-big-issues-and-opportunities-135004>.
- Klein, E.D., & Bremm, N. (2019). „It’s almost as if I treat the teachers as I want them to treat the students“. Caring als Facette von Führung an Schulen in sozial deprivierter Lage. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9 (1), 89–108. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00233-7>
- Klein, E.D., Jesacher-Rössler, L., Bremm, N., & Racherbäumer, K. (im Review). Securing Standards, Lowering Requirements? Educational Goals of Schools Serving Disadvantaged Communities during COVID-19 and Distance Learning. *School Effectiveness and School Improvement*. Milton Park: Taylor and Francis.
- Kunter, M., & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, W., H.G. Holtappels, M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–31). Münster: Waxmann.

- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149–175. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- OECD. (2016). *Low Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*. Paris: PISA. doi:10.1787/9789264250246-en
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In P. Döbelstein & V. Maniti (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–140). Münster: Waxmann.
- Reimers, F.M., & Schleicher, A. (2020). *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic 2020*. Zugriff am: 20.09.2020. Verfügbar unter: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020.
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Sabol, T.J., & Pianta, R.C. (2012). Recent Trends in Research on Teacher-Child Relationships. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Senkbeil, M., Drossel, K., Eickelmann, B., & Vennemann, M. (2019). Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumborg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2018# Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 301–333). Münster: Waxmann.
- Tulowitzki, P., Bremm, N., Brown, C., & Krammer, G. (2019). Using Insights from Video Games to Support Formal Education – A Conceptual Exploration. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 405–421. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.04>
- Valencia, R.R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203853214>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bremm, N. (2021). Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 54–70. <https://doi.org/10.11576/pflb-3937>

Online verfügbar: 07.05.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>